

Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles ?

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Nicole Mencacci

*IUFM Nice
UMR ADEF, ERTE 60
Boulevard Toussaint Merle
83500 La Seyne sur Mer
caparnico@neuf.fr*

RÉSUMÉ. Cette contribution s'appuie sur une recherche antérieure qui a identifié et caractérisé des savoirs d'action particuliers. Ces savoirs sont des ingéniosités éducatives, mises à l'œuvre en situation par des enseignants et des formateurs expérimentés, à ces moments précis, successifs et fugitifs, où ils accompagnent les apprenants qui remanient leurs connaissances antérieures et s'approprient des connaissances nouvelles. Dès lors, une question se pose : ces ingéniosités de l'instant, qui échappent à toute possibilité de définition close et universelle, et qui sont pourtant indispensables à l'exercice du métier, peuvent-elles être objets d'analyse des pratiques professionnelles ?

MOTS-CLÉS : accès au nouveau, ingéniosités éducatives de l'instant, Métis, Kairos, accompagnement, analyse des pratiques professionnelles, référentiel d'évaluation.

1. Introduction

Une recherche antérieure (Mencacci, 2003) a identifié et caractérisé chez des enseignants et des formateurs expérimentés, des savoirs d'action (Barbier, 1996) particuliers qui ont été nommés ingéniosités éducatives. Ce sont des savoirs de l'instant, purement pratiques, des savoirs du cœur du métier. Ils sont endogènes – ils ont été inventés, construits, créés, par les praticiens eux-mêmes, avec l'expérience, dans l'action, par l'action et pour l'action – et sont partiellement non conscients. Au contraire de savoirs théoriques, académiques, savants, scientifiques, qui eux sont exogènes, pleinement conscients, et sont objets d'appropriation, le plus souvent hors action.

Les ingéniosités éducatives dont il est ici question sont spécifiques aux situations problématiques. C'est-à-dire qu'elles peuvent être repérées à ces instants précis où les praticiens accompagnent des apprenants confrontés à une question qui fait problème pour eux, et les oblige à faire autrement voire autre chose que ce qu'ils savent déjà faire. Autrement dit, à ces instants précis où ils ont quelque chose de nouveau à apprendre, et où ils doivent réorganiser des savoirs antérieurs, par élargissement ou par rupture, afin d'en acquérir de nouveaux. L'objet de cette contribution est d'abord d'exposer brièvement la recherche qui a permis de caractériser ces ingéniosités éducatives de l'instant, pour poser ensuite la question de la possibilité d'en faire des objets d'analyse de pratiques professionnelles.

2. L'approche méthodologique de la recherche

Une approche méthodologique composite a été élaborée pour une élucidation de ces savoirs d'action particuliers. Il a d'abord été procédé à l'enregistrement audiovisuel de cinq situations problématiques – d'enseignement ou de formation. Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004) ont ensuite été menés avec le praticien ; avec le(s) élève(s) ou formé(s) ; et avec un praticien expérimenté extérieur. Une analyse de contenu (Bardin, 2003), a combiné trois types d'analyse – thématique, énonciation, expression –, pour traiter le matériau recueilli. Il s'est alors agi de mettre à l'épreuve du terrain, la « robustesse » ainsi que le potentiel heuristique d'une première caractérisation de deux types de savoirs d'action, qui avaient été pressentis à l'œuvre chez les praticiens, dans ces situations problématiques : les savoirs de la pensée Mètis, et ceux de l'intelligence du Kaïros.

3. Le cadre théorique.

Pour cela, le choix avait été fait de recourir au cadre théorique de l'anthropologie de la pensée. D'abord, avec les travaux de Trédé (1992) et de Schwartz (2000) sur l'intelligence du Kaïros, lesquels ont permis d'en établir les traits de suivants :

Intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui change le cours du problème
Pensée pleinement consciente ou incorporée jusqu'à disparaître de la conscience
Vise l'efficacité
Suppose une attention sensorielle, avec des choix ciblés d'attention, de vigilance
S'appuie sur un répertoire de signaux constitués avec l'expérience
Implique des délibérations, des dramatiques d'usage de soi

Figure 1. Une première caractérisation de l'intelligence du Kairos

A partir des travaux de Détienne & Vernant (1974), de Fabre (1999), de Marcelli (2000), et de Mosconi (2001) une première caractérisation de la pensée M tis, pensée rusée, a également été établie.

Intelligence engagée dans la pratique, qui vise l'efficacité et domine les obstacles sans recours à la force.
Consiste à se donner pour autre que ce que l'on est, sans nécessaire intention de nuire
Suppose duplicité, feinte, souplesse d'esprit, insaisissabilité, métamorphoses, d�brouillardises.
Les tours habiles en sont la manifestation
Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, du flou.
Repose sur une expérience longuement acquise.
Pas d'explicitation ni de justification de la démarche

Figure 2. Une première caractérisation de la pensée M tis

4. L'analyse du matériau recueilli.

L'analyse de séquences concrètes vid oscop es et d'entretiens-post, à l'aide du cadre théorique pr c dent, a montré que, dans ces moments, le praticien peut avoir recours à deux types d'habiletés qui suscitent et soutiennent la disposition des apprenants à cheminer vers le nouveau. Une première type d'habiletés relève de l'intelligence du Kairos – capacité à saisir l'instant opportun. Elles ont été appelées « habiletés prudentes ». Une deuxième type d'habiletés, nommées « tours habiles » ont été rattachées à la pensée M tis.

L'extrait suivant est un exemple d'analyse de la transcription d'un entretien-post mené avec Eric, enseignant dans une formation universitaire professionnalisante (niveau Bac+5). Ce dernier s'entretient avec le chercheur en même temps qu'ils visionnent la séquence.

Eric est noté E et le chercheur est I.

			m�tis	kairos
--	--	--	-------	--------

4 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

1	E	Ah oui, moi je suis complètement dédoublé, quand je suis en cours	dédoublé Eric présente la capacité d'être le formateur préoccupé à la fois par des savoirs, et par autre chose. <i>Polymorphie</i>	;
2	I	Comme un acteur, quoi, finalement		
3	E	Totalement, pour moi c'est du...Oui, c'est du théâtre, oui...Et...c'est ça qui me plaît		
4	I	Et alors, pourquoi les faire rire ? Parce que en même temps tu les fais rire, pour revenir, et on le voit bien sur l'expression du visage dans la vidéo, à la fois tu ris mais au même moment, on voit que tu es très sérieux...Et ça, justement, ça peut déstabiliser...Il rit ou il rit pas, quoi ? Est-ce que c'est pas ça justement l'effet que tu veux ? Déstabiliser ?		
5	E	Non, moi je dirais que, en règle générale, le rire, quand je fais exprès de les faire rire, quand je fais le comique, euh...C'est pas pour les déstabiliser, au contraire...C'est plutôt pour qu'ils évacuent quelque chose...Parce que je suis en train de dire des choses graves...qui les remettent en question...profondément...j'en suis sûr...et je sens monter une espèce de...de charge...émotive... de leur part, et je pense que si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient	quand je fais le comique Eric se masque, intentionnellement : il prend le visage du comique. <i>Déguisement</i>	Je sens monter une espèce de charge...émotive... <i>vigilance sensorielle</i> si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient <i>capacité d'anticipation à partir d'un répertoire de réactions possibles</i>
6	I	Ou ça pèterait autre part		
7	E	Ou ils m'en voudraient, ou ils se braqueraient ils se...ils feraient trois pas en arrière...Le rire c'est		S'appuie sur une expérience de la formation

		une façon de les prendre par la main, et de dire, de leur dire « N'aie pas peur, je sais, ce que je dis c'est grave, mais en même temps, je sais où je vais, moi »		longuement acquise.
8	I	C'est pour ça que tu redeviens immédiatement sérieux		
9	E	Ah, houai,		
10	I	C'est-à-dire on rit pas jusqu'au bout, quoi, c'est vraiment très sérieux ce que je dis...C'est pas de la rigolade quand même non plus		
11	E	Ah, non, non, non, c'est pour évacuer du stress que je les fais rire		
12	I	Et est-ce que tu en es conscient ? Au moment où tu le fais ?		
13	E	Oui		
14	I	En toute intelligence ?		
15	E	Je le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « là il faut que tu les fasses rire »		L'intelligence du kaïros est consciente mais ne passe pas par la mise en mots
16	I	Alors, comment ça se passe ?		
17	E	Je le sens		<i>Vigilance sensorielle</i>
18	I	Tu le sens...En les regardant ?		
19	E	Euh...Oui, en regardant leurs réactions, ou....J'ai l'impression que y'a quelque chose qui monte et s'épaissit...Ca devient lourd...Et dans ce cas-là, pour moi, c'est le signal d'alarme : il faut les faire rire...		Etat d'alerte gradué. Puis, signal décisionnel.
20	I	Intuition, ce serait le bon mot ?		
21	E	Ben oui, oui, il me va bien ce mot		

22	I	Tu emploierais ce mot-là, tu as l'intuition que...		
23	E	Oui, oui...C'est-à-dire je le sens sans avoir besoin de faire exprès de le sentir, ça vient à moi, ça vient à moi...Euh...Je suis parmi eux...C'est un peu comme si on était reliés par des fils et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages...Et je réagis en fonction de ça	Proximité sensorielle et corporelle	Proximité sensorielle et corporelle
24	I	Les fils ils bougent...ça peut être un regard, des gens qui s'affalent un peu...		
25	E	Y'a le niveau sonore...Moi, je suis très réceptif au niveau sonore...Quand...Oui, il y a un espèce de brouhaha qui monte...un bruit qui monte...Ca veut dire des choses quoi...Ca veut pas...Ca peut vouloir dire des choses différentes, selon les situations...Ca c'est un indicateur...Euh, je suis plus attentif aux effets de groupe que aux individus...Là aussi, c'est comme au théâtre...Ca veut dire que quand je suis en plein dans mon truc, que j'ai des choses difficiles à faire passer, en face de moi j'ai pas des individus...J'ai le groupe...Euh, je sens le groupe...	Le rire est pour Eric une astuce pour continuer d'avancer sur un chemin difficile. <i>Utilisation de poros</i>	Choix d'attention ciblés Constitution d'un répertoire privilégié de signaux (ici le niveau sonore et le groupe.) <i>Flair</i>
26	I	Et pourtant, j'entends parler ici et là des étudiants, puisque je suis formateur également, et je les entends dire qu'ils ont l'impression que tu t'adresses nommément à eux...		
27	E	Eh, houai, mais c'est le pied, ça,		
28	I	Ils ont l'impression que c'est à eux exclusivement que tu voulais dire ce que tu as dit		
29	E	Ca c'est bien, je suis ravi, euh...mais ça aussi, c'est comme	Capacité d'Eric de présenter à	

	au théâtre, le spectateur doit avoir l'impression qu'on joue la pièce que pour lui... C'est pareil...	chacun un visage différent. <i>Bigarrure.</i>	
--	---	--	--

5. Les résultats de la recherche.

La recherche a permis d'établir des résultats de deux ordres, qui vont être successivement présentés ci-dessous. Le premier est l'identification et la caractérisation de quelques catégories d'habiletés prudentes, et de tours habiles. Le second est d'une part, une formalisation de la manière dont l'intelligence du *Kaïros* et la pensée *Métis* se coordonnent en situation, et d'autre part, de la façon dont différentes catégories d'habiletés peuvent être mobilisées dans l'instant.

5.1. Identification et caractérisation d'habiletés prudentes et de tours habiles.

<i>Vigilance sensorielle</i> : attention sensorielle continue à des signaux, considérés comme des indicateurs à partir desquels des évaluations de la situation sont possibles.	<p>Le praticien est un observateur prudent et averti.</p> <p>Il mobilise constamment son corps, sensoriellement attentif aux variations de la situation.</p> <p>Il prend une succession de micro-décisions : décision d'agir, et décisions sur le « comment agir » (la ruse) dans l'instant, pour préparer ou réguler la situation.</p> <p>Collaboration <i>kaïros</i>-<i>métis</i></p> <p>Son agir professionnel est imperceptible, et apparaît seulement lorsqu'il cesse.</p>
<i>Flair</i> : identification de signaux d'alerte puis de signaux décisionnels, lesquels obligent la prise de décisions.	
<i>Autonomie</i> : action sur les « règles du jeu » en vue de poser une règle différente des règles antérieures.	
<i>Anticipation</i> : suppositions sur ce qui va arriver, et adaptation par avance de l'action.	
<i>Discernement</i> : retenue judicieuse en situation, dans les paroles et dans l'agir, pour prendre une série de micro-décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier.	
<i>Accroche</i> : ré-invention, en situation, d'un discours prévu, en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des apprenants, de manière à réguler son exposé quitte à le recomposer en partie.	

Figure 3 : quelques catégories d'habiletés prudentes

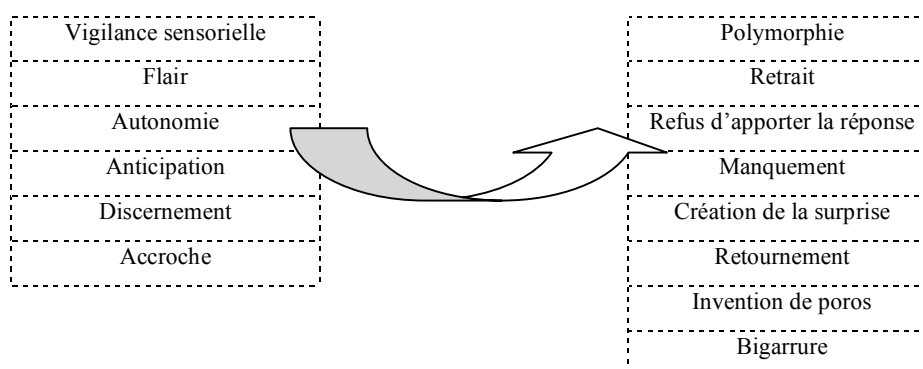
<i>Polymorphie, déguisement</i> : revêtir toutes les formes, sans rester prisonnier d'aucune, dans une intention précise.	Le praticien joue avec son corps
<i>Retrait, dissimulation</i> : mise en retrait, pour voir sans être vu.	
<i>Refus de donner la réponse</i> : refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. Se retenir de donner pour laisser	

l'initiative.	savoir
<i>Manquement</i> : ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.	Le praticien joue avec les attentes des apprenants.
<i>Création de la surprise</i> : création d'un instant de déséquilibre par l'instauration d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité.	
<i>Retournement</i> : laisser l'apprenant déployer ses certitudes et en profiter pour compromettre le préconstruit.	
<i>Bigarrure</i> : agir simultanément sur plusieurs plans de la réalité.	

Figure 4 : quelques catégories de tours habiles

5.2. Une formalisation de la coordination et de l'agencement de ces habiletés dans l'instant.

Savoirs d'action endogènes, incorporés beaucoup plus qu'abstraites, sous-tendus par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente. Ils sont acquis avec l'expérience, ils visent la réalisation aisée des fins, et l'efficacité.
Ils sont incarnés de manière unique par chaque praticien. Le praticien en mobilise certains d'entre eux dans l'instant, et les agence sur le mode intégratif et non pas additionnel. Ils constituent une signature professionnelle.
Habiletés prudentes et tours habiles se combinent chaque fois de manière nouvelle et partiellement imprévue, pour constituer une ingéniosité de l'instant. Il y a antériorité de kaïros sur mètis



6. Les ingéniosités de l'instant peuvent-elles être objets d'analyse des pratiques professionnelles ?

Les ingéniosités éducatives liées aux situations problématiques sont essentielles pour que les apprenants accèdent à du nouveau. Et pourtant, elles ne font l'objet d'aucun enseignement dans les instituts de formation : sans doute parce qu'elles sont insues des praticiens eux-mêmes, mais aussi parce qu'elles ne peuvent être enseignées telles quelles.

Comment faire alors, pour qu'elles puissent être acquises, autrement que de manière informelle, c'est-à-dire autrement que suite à un apprentissage non planifié, non institué, souvent solitaire, parfois non conscient, et faisant suite à une expérience souvent longue ? Est-il possible pour cela d'utiliser, dans les formations, le type d'analyse de situations précédemment présenté, avec pour intention par exemple, que les enseignants et les formateurs puissent en exercer une saisie ? Et par quel biais : par une « sorte d'entraînement » ou d'un point de vue plus transmissif ?

L'alternance, qui concerne aujourd'hui la quasi totalité des formations dispensées, peut permettre l'utilisation de ce type d'analyse de situations. Car, si elle propose un terrain d'application de connaissances exogènes (académiques, théoriques, scientifiques...), elle procure aussi des occasions d'apprendre « ce qui ne s'apprend pas en cours ». Et en particulier, ces ingéniosités éducatives endogènes (Jobert, 2000), incarnées, incorporées beaucoup plus qu'abstraites, qui s'agissent beaucoup plus qu'elles ne se disent, et sont sous-tendues par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente. Mais pour cela, il faut que l'alternance ne se réduise pas à une juxtaposition de temps de cours et de temps de pratique, et que ces investissements en terme d'intelligence, puissent devenir à leur tour objets de parole, de mise en mots, de formalisation, de recherche de sens. Or, cette élaboration peut être faite aussi dans l'institut de formation, « pendant les cours », lesquels offrent l'avantage de la distanciation. Ce qui pose la question suivante : comment ces savoirs habiles qui ne s'apprennent pas en cours, peuvent-ils devenir « objet de cours » ?

Un premier aspect de la réponse consiste à revenir en partie sur l'affirmation selon laquelle les ingéniosités éducatives ne s'apprennent pas en cours. Car il est possible d'en enseigner quelque chose, y compris sur un mode transmissif : les différentes catégories de savoirs habiles ainsi que leurs caractéristiques. L'analyse a montré la permanence de ces dernières chez les praticiens expérimentés de notre recherche. Mais enseigner les catégories de savoirs habiles et leurs caractéristiques n'est pas enseigner les ingéniosités. C'est un passage néanmoins incontournable, qui consiste à proposer une silhouette de chacun de ces savoirs, silhouette suffisamment précise pour être identifiée, et suffisamment floue pour laisser place à la manière unique dont chacun des praticiens l'habitera, l'investira, y engagera son corps.

Ce dernier point constitue le second aspect de la réponse. Ce qui ne s'enseigne pas dans les ingéniosités, c'est précisément la singularité avec laquelle chaque praticien incorpore les habiletés prudentes et les tours habiles, les incarne, les agence avec d'autres et les combine en adhérence à la situation. Or cette singularité ne peut relever que de lui. Rien ne peut y être substitué, sous peine de grever l'efficacité de ces savoirs qui se dérobent à toute tentative de définition close, et qui ne sont donc pas des techniques entièrement objectivées que les alternants pourraient imiter, reproduire, répéter à l'identique. Le résultat serait pour eux l'emprisonnement dans des attitudes « contrefaites » le plus souvent peu efficaces.

Mais le fait que les ingéniosités ne puissent être enseignées, en raison de leur aspect partiellement inanticipable, de la variabilité avec laquelle elles se manifestent selon le praticien et selon la situation, n'interdit pas que des acquisitions supplémentaires puissent être faites. Car si les ingéniosités ne s'enseignent pas telles quelles, elles peuvent se travailler.

En d'autres termes, si ces ingéniosités ne peuvent « naître » que dans, par et pour l'action, elles peuvent être travaillées par les alternants à partir de l'observation fine de situations concrètes choisies – menées par eux ou par leurs collègues. Cette observation sera actualisée lors de séances collectives d'analyse de pratiques en institut de formation. Il s'agit alors, partant de l'exposé de la situation (récit, enregistrement audio ou vidéo...), et des questions que l'alternant se pose, et que le groupe lui pose, de mettre des mots, de formaliser, d'interpréter, de proposer une objectivation possible – qui restera pour partie énigmatique – de l'investissement psychique et corporel singulier d'un professionnel en situation. L'intention n'est pas de transmettre le « bon » geste, mais la diversité indéfinie des manières de faire jouer *Kaïros* et *Métis* en situation, diversité qui, au fil du temps, offrira à chaque alternant des possibilités de se reconnaître et d'être reconnu. Pour cela, quatre axes d'analyse sont proposés :

- la succession des micro-décisions prises, au pas à pas, par le praticien – décisions d'agir et décisions sur la manière d'agir (habiletés prudentes) — dans la situation sans cesse infiltrée par les événements et par l'histoire,
- le travail des valeurs et le débat de normes qui ont présidé à ces décisions,
- la manière propre au praticien d'incorporer, d'incarner, d'agencer les tours habiles, lesquels lui permettent d'agir là où les prescriptions font défaut ou s'avèrent non pertinentes,
- l'intelligence du corps qui constamment, émet, reçoit, mémorise, intègre, interprète voire dénie...des signaux verbaux et non verbaux pour faire face aux événements.

7. Conclusion

La conclusion soulignera deux points.

Le premier est que travailler sur les ingéniosités implique de travailler sur les investissements qui engagent le professionnel dans ses fondements identitaires, dans son corps-soi (Schwartz, 2000), dans son expérience, et dans ses « secrets de fabrication ». Ce travail, qui relève d'une temporalité-durée irréductiblement informelle, peut s'avérer plus coûteux que d'apprendre des savoirs disciplinaires, et demande en conséquence, pour ceux qui encadrent ces apprentissages – animateurs de groupe d'analyse des pratiques professionnelles – une formation spécifique sur laquelle la réflexion doit également se porter.

Le second concerne le modèle de professionnalité de l'enseignant ou du formateur. Ici, ce dernier n'est pas considéré seulement comme un expert de la transmission des savoirs, ni encore comme celui qui est capable d'analyser ses pratiques ou de résoudre des problèmes en recourant à un raisonnement intellectuel conscient passant par le verbe. Le professionnel est aussi celui qui, lorsque des interstices sont laissés dans l'ombre par la prescription, va laisser son corps prendre le relais pour exercer une intelligence autre de ce qui se joue. Par ce biais, une attention continue est portée aux variations incessantes de la situation, une variété de savoirs sont mobilisés – savoirs incorporés, investis, et plus ou moins conscients, constitués avec l'expérience – pour prendre une série de décisions et inventer ou ré-inventer une manière d'agir l'instant.

8. Bibliographie

- Barbier, J.M. (2000 c) Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. sous la direction de Maggi, B., Paris : PUF, pp. 70-89.
- Bardin, L. (1997) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003)
- Caparrós-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.
- Détienne, M. & Vernant, J.P. (1974) *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Jobert, G. (2000) Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education permanente* n° 143, pp.7-28.
- Marcelli, M. (2000) *La surprise chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.
- Mosconi, N. (2001) Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Blanchard-Laville et Fablet. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan, pp. 15-34.
- Schwartz, Y. (2000) Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia,. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Sous la direction de Maggi, B. Paris : PUF, pp. 33-68.
- Trédé, M. (1992) *Kaïros, L'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck.